dr Monika Kusiak
Instytut Filologii Angielskiej
Uniwersytet Jagielloński

Załącznik nr 2A.
AUTOREFERAT /wersja w języku polskim/

1. Imię i nazwisko: MONIKA KUSIAK

2. Posiadane dyplomy, stopnie naukowe z podaniem nazwy, miejsca i roku ich uzyskania oraz tytułu rozprawy doktorskiej

- Uzyskanie tytułu magistra filologii angielskiej – Kraków, Uniwersytet Jagielloński, 1991
- Uzyskanie stopnia naukowego doktora nauk humanistycznych w zakresie językoznawstwa, na podstawie przedstawionej rozprawy doktorskiej pod tytułem *The effect of metacognitive strategy training on reading comprehension and metacognitive knowledge* – Kraków, Wydział Filologiczny, Uniwersytet Jagielloński, 2000, promotor: dr hab. Anna Niżegorodcew

3. Informacje o dotychczasowym zatrudnieniu w jednostkach naukowych

1991- 1992 lektor, Nauczycielskie Kolegium Języków Obcych Uniwersytet Jagielloński (zatrudnienie przez Fundację Uniwersytetu Jagiellońskiego);
1992- 1996 lektor, Nauczycielskie Kolegium Języków Obcych Uniwersytet Jagielloński;
1997- 2000 wykładowca, Nauczycielskie Kolegium Języków Obcych Uniwersytet Jagielloński;
Od 2001 starszy wykładowca, Nauczycielskie Kolegium Języków Obcych Uniwersytet Jagielloński (od 2010 Instytut Filologii Angielskiej Uniwersytet Jagielloński; Nauczycielskie Kolegium Języków Obcych zostało wcielono do Instytutu Filologii Angielskiej).

2003-2006 nauczyciel, Prywatne Nauczycielskie Kolegium Języków Obcych „THE TOP" Bielsko-Biała;
2002-2003 adiunkt, Wyższa Szkoła Ekonomiczno-Humanistyczna Bielsko-Biała;
2005-2007 adiunkt, Wyższa Szkoła Ekonomiczno-Humanistyczna Bielsko-Biała.

2007 – 2008 wykładowca, Krakowska Szkoła Wyższa im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego;
Od 2008 adiunkt, Krakowska Szkoła Wyższa im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego (od 2009 Krakowska Akademia im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego).

4. Wskazanie osiągnięcia wynikającego z art. 16 ust. 2 ustawy z dnia 14 marca 2003r. o stopniach i tytule naukowym oraz o stopniach i tytule w zakresie sztuki (Dz. U. nr 65, poz. 595, Dz. U. z 2005r. nr 164, poz.1365 oraz Dz. U. z 2011r. nr 84, poz. 455 z zm.)

dr Monika Kusiak
Instytut Filologii Angielskiej
Uniwersytet Jagielloński

a/ tytuł osiągnięcia: Czytanie ze zrozumieniem w języku polskim i angielskim – wyniki badań introspekcyjnych

b/ autor, tytuł, rok wydania, wydawnictwo: Monika Kusiak, *Reading comprehension in Polish and English: Evidence from an introspective study,* 2013, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego

c/ omówienie celu naukowego ww. pracy i osiągniętych wyników wraz z omówieniem jej ewentualnego wykorzystania

Publikacja poświęcona jest problematyce czytania ze zrozumieniem w języku polskim (rodzimym) i języku angielskim (obcym), a ściślej mówiąc porównaniu różnych aspektów tego procesu w tych dwóch językach. Książka jest owocem moich długoletnich zainteresowań badawczych oraz pracy dydaktycznej, która skłoniła mnie do refleksji nad rolą języka rodzimego w uczeniu się języka obcego. Wychodząc z założenia, że studenci neofilologii są lepszymi czytelnikami w swoim języku rodzimym (polskim) niż obcym (angielskim), byłam zainteresowana, czy jest jakiś aspekt czytania, w którym studenci wykażą się większą umiejętnością w języku polskim niż angielskim i który mógłby stanowić cel dydaktyczny ich pracy z tekstem obcojęzycznym. Innymi słowy, postawiłam następujące pytanie badawcze: czy czytelnicy odznaczający się wysoką sprawnością czytania w języku rodzimym czytają równie biegle w języku obcym? Pytanie to zachęciło mnie do rozpoczęcia badań empirycznych o charakterze interjęzykowym, które pozwoliłoby na zbadanie, jak dwujęzyczni studenci filologii angielskiej czytają tekst w języku polskim i angielskim.

Zanim przejdę do dokładniejszego omówienia moich badań, pragnę podkreślić, że tematykę moich badań należy uznać za jak najbardziej aktualną. Dotychczasowe badania ukazują czytanie ze zrozumieniem w języku obcym jako proces niezwykle złożony. Obserwuje się interakcję między aspektami dotyczącymi języka rodzimego i tymi odnoszącymi się do języka obcego oraz transfer strategii między oboma kodami językowymi. Jednak wydaje się, że proces ten nie został w pełni wyjaśniony; przeprowadzone badania dotyczące tych samych aspektów czytania dają niekiedy sprzeczne wyniki, nie pozwalając na jednoznaczną charakterystykę procesu odbioru tekstu obcojęzycznego. Rozpoczynając badania, miałam nadzieję, że choć w pewnym stopniu przyczynię się do lepszego poznania tego nie do końca wyjaśnionego aspektu kompetencji obcojęzycznej.

Omawiana publikacja składa się z trzech części. Dwie pierwsze stanowią wprowadzenie teoretyczne. Część pierwsza to przegląd kluczowych zagadnień związanych z procesem czytania. Druga część to pomost między częścią teoretyczną i empiryczną rozprawy. Skupia się na introspekcji jako metodzie badawczej, ilustrując jej zastosowanie w wybranych badaniach nad procesami czytania w języku rodzimym i obcym oraz badaniach porównujących oba konteksty. Opis badania empirycznego wykorzystującego protokoły głośnego myślenia (ang. *think-aloud protocols*) znajduje się w części trzeciej.

dr Monika Kusiak
Instytut Filologii Angielskiej
Uniwersytet Jagielloński

W dyskusji dotyczącej procesu czytania przedstawionej w części teoretycznej skupiam się na procesach niższego rzędu (takich jak przetwarzanie fonologiczne, procesy rozumienia leksyki i zdania) oraz procesach wyższego rzędu (przetwarzanie dyskursu oraz wpływ wiedzy o strukturze tekstu), jak również czynnikach pozajęzykowych (wiedza o świecie, wiedza metajęzykowa i wiedza metakognitywna). W odniesieniu do każdego czynnika, omawiam badania dotyczące języka ojczystego i języku obcym, jak również badania mające na celu poznanie interjęzykowego charakteru czytania w języku obcym, tzn. zbadanie interakcji między czynnikami dotyczącymi języka rodzimego a czynnikami odnoszących się do języka obcego. Omówione badania porównawcze jednoznacznie wskazują na wpływ języka rodzimego na czytanie w języku obcym, co jest widoczne w procesach zarówno niższego, jak i wyższego rzędu. Zjawisko transferu interjęzykowego obserwowane jest już na płaszczyźnie przetwarzania fonologicznego (Suarez and Meara 1989); uzależnione jest od różnic w poziomie transparencji w systemach ortograficznych poszczególnych języków (tzw. głębi ortograficznej, odzwierciedlającej relację głoska-litera). Jeśli chodzi o poziom przetwarzania leksykalnego, różnorodność modeli dotyczących słownika mentalnego (ang. *mental lexicon*) świadczy o niezwykle złożonym charakterze tego komponentu czytania. Uwypukla się związek między słownictwem obcojęzycznym a wiedzą pojęciową (Koda 2005); podkreśla się również rolę języka ojczystego jako czynnika mediacyjnego w interakcji między tymi dwoma czynnikami (Kroll and Stewart 1994). Pojawiła się także propozycja sugerująca, że w czasie przetwarzania leksykalnego aktywowane są zarówno język rodzimy, jak i język obcy (Dijkstra and van Heuven 1998). Badania dotyczące przetwarzania na poziomie zdania wskazują na silny wpływ cech specyficznych dla składni języka rodzimego na proces czytania w języku obcym oraz stopniowy zanik tego wpływu wraz ze wzrostem kompetencji obcojęzycznej czytelnika (Kilborn i Ito 1989).

W zakresie przetwarzania na poziomie tekstu, badania koncentrowały się na kilku aspektach tego procesu, takich jak konstruowanie umysłowej reprezentacji tekstu przez czytelnika, czy procesach inferencyjnych. Również ten aspekt procesu czytania spotkał się z niezmiernym zainteresowaniem badaczy i licznymi próbami konceptualizacji. Z uwagi na to, że w badaniach empirycznych przedstawionych w omawianej pracy koncentruję się właśnie na tym poziomie czytania, w publikacji dużo uwagi poświęciłam właśnie wiodącym modelom teoretycznym, które wywarły znaczący wpływ na badania nad czytaniem ze zrozumieniem w języku rodzimym i obcym. Szczególnie skupiłam się na modelach teoretycznych, które wykorzystałam do analizy danych, a mianowicie modelowi przetwarzania tekstu van Dijka i Kintscha (1983) oraz koncepcji rozumienia tekstu ekspozycyjnego Brittona (1994). Oba modele to tzw. modele mentalne, które w odróżnieniu od modeli opartych na propozycjach, tłumaczą strukturę pamięci czytelnika tworzącego reprezentację czytanego tekstu. Wg van Dijka i Kintscha (1983) informacje płynące z tekstu są przetwarzane w pamięci czytelnika na trzech poziomach: poziomie struktur wyrazowych (ang. *surface form*), poziomie propozycjonalnym, gdzie odbywa się utworzenie (odtworzenie) sieci znaczeń (ang. *propositional textbase*) oraz poziomie modelu sytuacyjnego (ang. *situation model*), który

polega na interpretacji znaczeń przez poszczególnych czytelników, czyli odniesieniu ich do rzeczywistości (sytuacji), które są faktycznie opisywane w tekście. Innymi słowy, rozumienie tekstu polega nie tylko na wyłowieniu propozycji i odtworzeniu sieci relacji, które tekst przedstawia, ale także na mentalnym odtworzeniu sytuacji, które odpowiadają sytuacjom przedstawionym w tekście. W tak opisanym procesie przetwarzania tekstu ważną rolę odgrywa nie tylko struktura tekstu, ale również wiedza czytelnika i strategie stosowane w czasie czytania. Model mentalny van Dijka i Kintscha (1983) zainspirowały wielu badaczy. Badania Garnhama (1981) wykazały, że czytelnicy dokonują wyboru, czy skoncentrować się na tworzeniu poziomu propozycjonalnego czy modelu sytuacyjnego. Jenkin i in. (1993) pokazali, że informacje dotyczące treści są przetwarzane inaczej w języku rodzimym i obcym. Wyniki ich badań pokazały, że w czasie przetwarzania tekstu w języku rodzimym czytelnicy potrafili stworzyć reprezentacje tekstu na poziomie propozycjonalnym i sytuacyjnym. Jednak w czasie czytania w języku obcym te same osoby wykazały się umiejętnością rozumienia tekstu tylko na poziomie propozycjonalnym.

Kolejny model, który zastosowałam w moim badaniu to koncepcja rozumienia tekstów ekspozycyjnych Brittona (1994). Jest on kontynuacją wcześniejszych modeli, łączący założenia zarówno koncepcji opartych na strukturze tekstu, jak i tych ujmujących proces rozumienia tekstu jako tworzenie reprezentacji w umyśle czytelnika. Britton zakłada, że czytanie ma na celu zbudowanie pewnej struktury treści w umyśle czytelnika. Czytelnik otrzymuje od autora tekstu instrukcje, które ukierunkują i wpłyną na jego rozumienie oraz materiał do zbudowania struktury treści w postaci propozycji. Czasami instrukcje i materiał dotyczące treści są obecne w tekście w sposób *explicite*; czasami autor odnosi czytelnika do jego wiedzy o świecie. Britton zakłada istnienie związku między treściami, które autor chce przekazać w tekście a organizacją struktur tekstowych, które powinny pomóc czytelnikowi stworzyć jego mentalną reprezentację tekstu. Britton podkreśla, że chociaż wskazówki pozostawione przez autora powinny pomóc czytelnikowi w odczytaniu treści, może się zdarzyć, że odbiorca nie będzie w stanie ich odczytać. Wówczas jego czytanie będzie podobne do procesu rozwiązywania problemu. Możliwa jest też sytuacja, że czytelnik wybierze drogę zignorowania instrukcji obecnych w tekście. Aby lepiej zrozumieć proces rozumienia tekstu, Britton proponuje gramatykę ekspozycji – czyli zestaw reguł, które „rządzą" strukturą tekstu. Reguły służą autorowi tekstu do rozwinięcia ekspozycji treści, którą chce przedstawić, a czytelnikowi do dekonstrukcji tekstu na mniejsze komponenty. Znaczenie zdań zawarte jest w propozycjach, które zorganizowane są w struktury na zasadzie nadrzędności i podrzędności. Taka sieć struktur znaczeniowych jest odzwierciedleniem procesów mentalnych zachodzących w umyśle autora w czasie tworzenia tekstu i powinna być odtworzona przez czytelnika w czasie czytania. Chciałam podkreślić, że koncepcja rozumienia tekstów Brittona została wykorzystywana w badaniu opisanym w omawianej publikacji, zarówno do analizy tekstów, które uczestnicy badania czytali, jak i analizy reprezentacji mentalnych tworzonych przez czytelników oraz w celu porównania treści tekstu

z treścią reprezentacji stworzonych przez czytających. Pozwoliła na obserwację, jak studenci konstruowali swoje reprezentacje tekstu i na które sygnały tekstowe reagowali.

Głównym celem badania opisanego w omawianej publikacji było porównanie procesu czytania tekstu w języku polskim (rodzimym) i języku angielskim (obcym) na poziomie rozumienia. Badanie objęło dziesięciu studentów filologii angielskiej Uniwersytetu Jagiellońskiego. Narzędziami badawczymi były protokoły głośnego myślenia (ang. *think-aloud protocols*) oraz wywiad częściowo strukturalizowany (ang. *semi-structured*) o charakterze retrospektywnym. W pierwszej części badania uczestnicy czytali po cichu dwa teksty: artykuł publicystyczny w języku polskim i języku angielskim, w czasie czytania relacjonując sposób, w jaki czytali każdy tekst. Moja rola jako osoby prowadzącej sesję głośnego myślenia ograniczała się do przypominania czytającym o potrzebie opowiadania o tym, jak czytają. Po tym zadaniu z każdym uczestnikiem badania przeprowadziłam wywiad, w czasie którego badani komentowali swój sposób czytania każdego z tekstów oraz wyrażali opinię na temat metody głośnego myślenia. Raporty czytających uzyskane w obu zadaniach zostały nagrane, a skrypty przygotowane na ich podstawie posłużyły do kilku etapów analizy, które omawiam poniżej.

Analiza danych uzyskanych w badaniu składała się z sześciu etapów, z których każdy koncentrował się na innym aspekcie czytania. Tak więc, dotyczyły one kolejno: 1/ strategii czytania stosowanych przez czytających; 2/ problemów, jakie czytający napotykają w czasie czytania i sposobów, jakie stosowali radząc sobie z tymi problemami; 3/ sposobu, w jaki uczestnicy badania konstruują swoje umysłowe reprezentacje tekstu; 4/ indywidualnych różnic w sposobie budowania rozumienia tekstu oraz 5/ stopnia zrozumienia tekstu. Ostatni szósty etap polegał na analizie danych uzyskanych w czasie wywiadów przeprowadzonych z czytającymi po sesji głośnego myślenia. Chciałabym podkreślić, że badanie miało charakter dynamiczny, co oznacza, że wyniki uzyskane we wcześniejszych etapach stanowiły punkt wyjścia do kolejnych faz. Warto również zaznaczyć, że przedmiotem badania był zarówno proces czytania (pierwsze cztery etapy), jak i produkt czytania (etap piąty koncentrujący się na efektywności rozumienia tekstu).

Etap **pierwszy** badania pozwolił na wyróżnienie następujących czterech typów strategii: technicznych, emocjonalnych, racjonalno-logicznych oraz oceniająco-krytycznych. Strategie techniczne (występujące najczęściej) polegały na bezpośrednich działaniach na bazie językowej tekstu, np. ponownym przeczytaniu fragmentu tekstu, czytaniu na głos czy odnoszeniu się do wcześniejszych fragmentów tekstu. Strategie emocjonalne odzwierciedlały emocjonalne zaangażowanie czytelników, takie jak wyrażanie zdziwienia czy rozczarowania w stosunku do treści tekstu czy jego organizacji. Strategie racjonalno-logiczne polegały na działaniach mających na celu połączenie czy porównanie różnych fragmentów tekstu. Stosując strategie oceniająco-krytyczne, czytający odnosili się krytycznie zarówno do tekstu, jak i do własnego procesu rozumienia tekstu. Strategie te polegały także na ocenianiu

efektów rozumienia tekstu oraz refleksji na tym procesem. Częstotliwość stosowania strategii w języku rodzimym i obcym oraz sposób stosowania strategii porównano za pomocą analizy ilościowej z wykorzystaniem testów Wilcoxona, Friedmana oraz Dunna.

Etap **drugi**, którego głównym celem było analiza problemów napotykanych w czasie czytania i sposobów radzenia sobie z nimi, pozwolił na prześledzenie interakcji czytających z tekstem. Analiza skryptów uwypukliła: wykorzystywanie głównych miejsc strategicznych tekstu, tzn. tytułu, podtytułu oraz ilustracji towarzyszącym tekstom; odnoszenie się do wiedzy o świecie; budowanie rozumienia na bazie słów-kluczy, czyli słów odnoszących się do głównych pojęć tekstu; zwracanie uwagi na pierwsze i ostatnie zdania akapitów. Zaobserwowałam także ignorowanie wielu sygnałów tekstowych przez czytających. W odniesieniu do wszystkich wymienionych zachowań, możliwe było prześledzenie skuteczności podejmowanych działań, czyli ich wpływu na rozumienie tekstu.

Etap **trzeci** pozwolił na wyodrębnienie propozycji (jednostek znaczeniowych) w reprezentacjach mentalnych, które czytelnicy tworzyli na podstawie tekstu. Wyodrębniono dwa typy propozycji – częściowe i trwałe. Propozycje częściowe to te, które czytelnicy formułowali na początku tworzenia swoich modeli (czyli osobistych reprezentacji mentalnych tworzonych na podstawie tekstu) i które charakteryzowały się pewna nietrwałością i tymczasowością. Tworząc ten rodzaj propozycji, czytający wyrażali wątpliwość, czy ich rozumienie jest „poprawne''. Propozycje trwałe to te, które czytelnicy zaakceptowali w swoich reprezentacjach tekstu, czyli w stosunku do których nie wyrazili braku pewności. Analiza pokazała, że oba typy propozycji ulegały procesowi modyfikacji. Zaobserwowano następujące działania dotyczące zmian treści propozycji świadczące o tym procesie: parafrazowane, dyskutowanie oraz zadawanie pytań. Łączenie propozycji z innymi propozycjami powodowało tworzenie bardziej złożonych struktur w reprezentacjach badanych czytelników. Ten etap badania wzbogacił wyniki uzyskane we wcześniejszych etapach. Pozwolił na lepsze poznanie, jak czytający wykorzystywali ilustracje towarzyszące tekstom oraz jakie strategie stosowali w ocenianiu efektywności swojego rozumienia tekstu. Umożliwiły także obserwację roli, jaką strategie antycypowania pełniły w budowaniu reprezentacji umysłowej tekstu.

Etap **czwarty** badania polegał na analizie skryptów w celu wyodrębnienia indywidualnych stylów czytania uczestników badania. Analiza wykazała, że poszczególni czytelnicy prezentowali bardzo podobny styl czytania w języku rodzimym i obcym. Wyodrębnienie strategii najczęściej stosowanych przez poszczególnych czytelników wykazało, że czytający stosowali takie same strategie w czytaniu w obu kontekstach. Na przykład, osoba odwołująca się do wiedzy o świecie na zasadzie dygresji (tzn. na tematy nie związane z tekstem) zachowywała się w ten sam sposób w obu kontekstach. Dużym podobieństwem odznaczał się także sam sposób relacjonowania własnego czytania. Na przykład, czytelnicy odznaczali się „oszczędnością'' w opisywaniu procesu czytania zarówno w jednym, jak i w drugim języku.

dr Monika Kusiak
Instytut Filologii Angielskiej
Uniwersytet Jagielloński

Etap **piąty** badania miał za zadanie porównanie efektywności rozumienia tekstu w języku polskim i angielskim. W odniesieniu do każdego tekstu oceniłam umiejętność identyfikowania głównych myśli poszczególnych akapitów. Do każdego akapitu przygotowałam listę modelowych odpowiedzi, które odpowiadały głównym myślom poszczególnych akapitów oraz kryteria, które pozwoliły ocenić rozumienie. Dla przykładu, rozumienie danego akapitu oceniono jako bardzo dobre, gdy protokół wskazywał na kompletne, czyli zgodne z wcześniej przygotowanym kluczem, zrozumienie głównej myśli akapitu oraz gdy relacjonowanie czytającego polegało na parafrazowaniu czy omawianiu treści czytanego tekstu. Rozumienie było oceniane jako gorsze, gdy protokół wskazywał na niekompletne zrozumienie głównej myśli akapitu i gdy głośne myślenie polegało na czytaniu na głos tekstu lub, w przypadku tekstu angielskiego, na tłumaczeniu tekstu na język polski. Należy podkreślić, że w ocenie rozumienia brałam pod uwagę tylko tzw. propozycje trwałe, które zostały wyróżnione w protokołach czytających na trzecim etapie badania. Porównanie rozumienia tekstu wykazało brak statystycznie istotnych różnic między efektywnością rozumienia tekstu w języku polskim i angielskim.

Ostatni etap badania koncentrował się na analizie danych uzyskanych w czasie wywiadów przeprowadzonych z czytającymi po sesji głośnego myślenia. W czasie wywiadu każdy z czytających został poproszony o skomentowanie sposobu, w jaki czytał każdy tekst oraz wyrażenie opinii o technice głośnego myślenia. Ta faza badania potwierdziła wyniki uzyskane we wcześniejszych etapach. Wypowiedzi czytelników, podobnie jak wyniki z etapu czwartego, uwypukliły indywidualny charakter czytania oraz podobieństwo między stylem czytania w języku polskim i angielskim. Potwierdziły się także wyniki wskazujące na pewne różnice między kilkoma aspektami czytaniem w języku polskim i angielskim. Najważniejsze wyniki dotyczące porównania procesu czytania w języku polskim i procesu czytania w języku angielskim przedstawiam są poniżej.

Wyniki wskazały zarówno na podobieństwa, jak i różnice między czytaniem w języku rodzimym i czytaniem w języku obcym. Jeśli chodzi o **różnice**, w czytaniu w języku rodzimym (polskim) zaobserwowano większy udział procesów wyższego rzędu. Wskazywało na to częstsze stosowanie strategii dyskutowania z tekstem, co może oznaczać bardziej krytyczne podejście do tekstu oraz częstsze stosowanie strategii emocjonalnych. W czytaniu w języku obcym (angielskim) widać było większy udział procesów niższego rzędu, takich jak zwracanie uwagi na nieznane słownictwo. Zastosowanie modelu van Dijka i Kintscha (1983) pokazało, że studenci w czasie czytania w języku obcym skupiali się na budowaniu poziomu struktur wyrazowych (ang. *surface form*) oraz poziomie propozycjonalnym, gdzie odbywa się utworzenie (odtworzenie) sieci znaczeń (ang. *propositional textbase*). Natomiast w czasie czytania w języku rodzimym studenci koncentrowali się na poziomie modelu sytuacyjnego (ang. *situation model*), który polega na interpretacji znaczeń. Prawdopodobnie jednym z powodów tej różnicy jest brak pełnej

automatyzacji procesów niższego rzędu w czasie czytania w języku obcym, co może stanowić pewną przeszkodę w krytycznym podejściu do tekstu. Warto podkreślić, że podobne wyniki uzyskali Jenkin i in. (1993), Davis and Bistodeau (1993) oraz Pritchard i O'Hara (2008).

Wyniki pokazały, że w czasie przetwarzania tekstu w języku rodzimym studenci „obejmowali" szerszy zakres tekstu (ang. *co-text*), np. całe akapity; natomiast czytając tekst obcojęzyczny – węższy zakres tekstu, np. pojedyncze zdania. Było to widoczne w czasie stosowania strategii ponownego czytania oraz podsumowywania fragmentów tekstu. Podobne zachowania czytelników zaobserwowali Horiba, van den Broek and Fletcher (1993).

Kolejna różnica między czytaniem w języku rodzimym i obcym polegała na odmiennym podejściu czytających do ich niepowodzeń w rozumieniu tekstu. W czasie czytania tekstu w języku rodzimym czytelnicy skarżyli się na tekst i autora tekstu, natomiast w czasie czytania tekstu angielskiego – na swoją słabą znajomość języka. Na tę różnicę wskazali także Davis and Bistodeau (1993).

Badanie wskazało też na pewne **podobieństwa** między czytaniem w języku rodzimym i czytaniem w języku obcym. Nie zauważano różnic między liczbą strategii stosowanych przez studentów; większość typów strategii pojawiła się w obu kontekstach czytania. Podobny wynik uzyskała Block (1986). Porównanie efektywności rozumienia tekstu nie wykazało statystycznie istotnych różnic, co oznacza, że uczestnicy badania równie dobrze zrozumieli oba teksty. Analiza uczestników badania pod kątem ich indywidualnych stylów czytania wykazała, że czytający odznaczali się bardzo podobnym sposobem czytania w obu językach, co zostało zaobserwowane także w badaniach introspekcyjnych prowadzonych przez Cavalcantiego (1987). Przedstawione podobieństwa uwypuklają indywidualny charakter procesu czytania oraz pozwalają wysunąć wniosek, że w czasie czytania w języku obcym nastąpił transfer z języka rodzimego, prawdopodobnie w zakresie stosowanych strategii czytania.

Sądzę, że powyższe wnioski mogą stanowić inspirację do dalszych badań. Przyszłe badania mogłyby skoncentrować się na lepszym zbadaniu roli strategii afektywnych w tworzeniu reprezentacji czytanego tekstu, bardziej szczegółowym poznaniu natury języka wewnętrznego czytającego (np. roli werbalizowania czy obrazowości) oraz znaczenia ilustracji towarzyszących tekstom w tworzenia reprezentacji tekstu. Badania tego rodzaju wymagałoby zastosowania innych perspektyw teoretycznych niż te, które zostały użyte w omawianym badaniu. Zastosowane w badaniu modele oparte na propozycjach nie pozwalają na zbadanie ww. aspektów odbioru tekstu. Pomocna może okazać się teoria czytania zaproponowana przez Rosenbaltt (2004) i jej rozróżnienie między czytaniem odtwórczym (ang. *efferent reading*) i czytaniem estetycznym (ang. *aesthetic reading*) oraz Teoria Podwójnego Kodowania (Sadoski i Paivio 1994), która pozwala badać odbiór tekstu na poziomie słownym i obrazowym.

dr Monika Kusiak
Instytut Filologii Angielskiej
Uniwersytet Jagielloński

Kolejna kwestia, która moim zdaniem mogłaby stać się przedmiotem dalszych poszukiwań badawczych związana jest z metodologią. Metoda głośnego myślenia wykorzystana w omawianym badaniu miała na celu spojrzenie na proces rozumienia tekstu z perspektywy indywidualnej, tzn. obserwację, jak czytający realizują swoje indywidualne cele interpretacyjne, wykorzystując swój indywidualny repertuar wiedzy i umiejętności. Przyszłe badania mogłyby skupić się na zastosowaniu tej metody w celu zbadania interpersonalnego wymiaru rozumienia tekstu, czyli obserwacji jak czytający konstruują swoje indywidualne reprezentacje czytanego tekstu w czasie dyskusji z innymi czytającymi. Taki sposób przeprowadzenia badania pozwoliłoby określić charakter oraz mechanizmy tworzenia reprezentacji powstałej w wyniku „kolektywnej" pracy z tekstem.

Chciałabym podkreślić, że introspekcyjne metody badawcze nadal stanowią pewne novum w badaniach glottodydaktyczncych. Moje badanie jest kolejną próbą zweryfikowania przydatności tej metody w badaniach dotyczących przyswajania języka obcego. Protokoły głośnego myślenia ukazały czytanie jako dynamiczny proces dochodzenia do znaczeń i budowanie indywidualnego modelu tekstu w ramach ekspozycyjnej superstruktury tekstu, makrostrukturalnych strategii nadawczych oraz własnych poszukiwań i przekonań odbiorcy. Tekst „jawił" się jako struktura dynamiczna, jako proces, który powstaje w umyśle czytelnika, a nie tylko gotowy produkt użycia języka. Analiza wyników badania pozwoliła spojrzeć na zastosowaną metodę introspekcyjną także z krytycznej strony. Metoda głośnego myślenia okazała się metodą niełatwą, stanowiąca prawdziwe wyzwanie na etapie przeprowadzania badania, sporządzania transkrypcji oraz analizowania danych (podobną ocenę introspekcji przedstawiają Karpińska-Szaj 1999 i Pawlak 2009). Moją uwagę zwróciła rola osoby przeprowadzającej badanie oraz wpływ tego czynnika na uczestników badania i ich proces werbalizowania. Pojawiło się pytanie, czy możliwe jest stworzenie „sterylnych" warunków, w których osoba przeprowadzająca badanie i uczestnicy badania nie oddziałują na siebie. Sądzę, że dalsze badania powinny skupić się na tym aspekcie metody głośnego myślenia.

Moje badanie kieruje również pytanie do dydaktyków dotyczące samego procesu nauczania sprawności czytania, w szczególności testowania umiejętności „odczytywania" znaczeń tekstu za pomocą metody głośnego myślenia. Sądzę, że sposób oceniania przedstawiony w pracy (etap piąty) może stanowić alternatywę do testów formalnych, tak często stosowanych we współczesnej szkole.

Podsumowując, pragnę podkreślić, że przedstawione badanie jest jednym z nielicznych badań interjęzykowych, które zostały przeprowadzone w Polsce. Znane mi badania tego typu przeprowadzone zostały przez Arabskiego (2002), Cieślicką (2000), Gabryś-Barker (2005), Latkowską (2001) oraz Otwinowską-Kasztelanic (2007). Brak jest badań dotyczących porównania procesów czytania w języku polskim i obcym. Badania dotyczące czytania

skupiły się nad przyswajaniu słownictwa z kontekstu (Chodkiewicz 2000) oraz roli wiedzy o świecie (Piasecka 2001). Mam nadzieję, że omawiane badanie wypełni lukę w istniejących badaniach oraz przyczyni się do lepszego poznania procesu czytania ze zrozumieniem w języku rodzimym i obcym.

5. Omówienie pozostałych osiągnięć naukowo-badawczych.

5.1. Dorobek naukowy opisany w publikacjach

Moje zainteresowania naukowe koncentrują się na zagadnieniach dotyczących uczenia się i nauczania języków obcych. Poniżej przedstawiam najważniejsze obszary badawcze, w ramach których rozwijałam swój potencjał merytoryczno-metodologiczny oraz krótko charakteryzuję osiągnięcia poznawcze i zastosowania praktyczne przeprowadzonych prac. Odnoszę się do publikacji (zał. 3A), w których opisałam wyniki moich badań.

a/ ***Autonomia w nauczenia języków obcych***

- W badaniach kwestionariuszowych skoncentrowałam się na możliwości wprowadzenia elementów indywidualizacji procesu nauczania języków obcych w polskiej szkole średniej. Wyniki badań opisałam w pracy magisterskiej pod tytułem *Secondary school students' and teachers' assessment of individualisation in teaching English* (1991). Wyniki pozwoliły scharakteryzować postawy nauczycieli i uczniów do pewnych form nauczania „zorientowanego na ucznia''. Przeważająca część badanych pozytywnie oceniła projekt nauczania zindywidualizowanego, akceptując typowe techniki uaktywniania uczniów oraz zmianę relacji wzajemnych między uczniem a nauczycielem z „autorytarnej kompetencji" w kierunku „pomoc w uczeniu się''. Praca została wysoko oceniona przez recenzentkę dr Dorotę Zarębską-Piotrowską jako odważne przedsięwzięcie badawcze przeprowadzone w bardzo obiecującym, jak na tamte czasy, nurcie badań dotyczących uczenia się i nauczania języków obcych.

- W pracy doktorskiej badałam strategie stosowane w procesie czytania w języku angielskim jako obcym oraz możliwości nauczania strategii w polskich warunkach szkolnych (Kusiak 2001 - zał. 3A p. III B1). Badania miały charakter klasycznego eksperymentu z grupą eksperymentalną i kontrolną. Eksperyment miał za zadanie zbadanie wpływu treningu czytania na wiedzę metakognitywną, efektywność czytania oraz strategie używane przed czytaniem i w czasie czytania. Wyniki badań eksperymentalnych wykazały, że trening użycia strategii może być skuteczny dla uczniów polskich na poziomie średnio-zaawansowanym i wpływa zarówno na wyniki testów sprawdzających sprawność czytania, jak i na wiedzę metakognitywną uczniów. Badania eksperymentalne zaowocowały skonstruowaniem zestawu ćwiczeń mających na celu podwyższenie świadomości uczniów dotyczącej stosowanych przez nich strategii czytania (Kusiak 2003 - zał. 3A p. IIIC2). Opisywana praca była kolejnym badaniem poświęconym strategiom uczenia się w polskich warunkach szkolnych. W moim eksperymencie skorzystałam z doświadczeń merytorycznych i metodologicznych Michońskiej-Stadnik (1996) oraz Droździał-Szelest (1997). Koncentrując

się na procesie rozumienia tekstu pisanego, w pewien sposób przyczyniłam się do lepszego poznania kompetencji strategicznej dotyczącej uczenia się języków obcych polskich uczniów.

b/ ***Ocenianie sprawności czytania***

Moje zainteresowanie tematyką oceniania, a w szczególności rolą testów w ocenianiu, wynika z doświadczeń, które zdobyłam w czasie udziału w międzynarodowym projekcie w latach 1995-1997 (zał. 4 p. B1). W artykułach napisanych w czasie trwania projektu (Defty i Kusiak 1997 - zał. 3A IIB1) i po zakończeniu projektu (Jurek-Kwiatkowska i Kusiak 1998 – zał. 3A p. IIC4) opisuję proces standaryzacji końcowego egzaminu praktycznego z języka angielskiego w grupie kolegiów krakowskich, a w szczególności prace odbywające się w Nauczycielskim Kolegium Języków Obcym Uniwersytetu Jagiellońskiego (NKJO UJ). Uważam, że publikacje te są ważnym dokumentem ilustrującym istotny moment w rozwoju kolegium, które było wówczas podstawową jednostką nowego systemu kształcenia nauczycieli języków obcych. Prace opisują owoce współpracy między wykładowcami Instytutu Filologii Angielskiej Uniwersytetu Jagiellońskiego i nauczycielami NKJO UJ oraz między kolegiami wchodzącymi w skład grupy kolegiów małopolskich. W kolejnych publikacjach dotyczących oceniania (Kusiak 2002 – zał. 3A, p. IIIB2; Kusiak 2006 – zał. 3A, p. IIIC4) rozważam zastosowanie wybranych teorii czytania w konstruowaniu i ocenianiu trafności i rzetelności testów czytania. Zastanawiam się nad tym, jakie umiejętności mierzymy stosując testy czytania oraz na jakie trudności napotykają osoby układające testy. W omawianych publikacjach analizuję wybrane testy sprawności czytania w języku polskim i obcym (m. in. egzamin maturalny z języka polskiego, testy egzaminujące z języka polskiego jako obcego oraz testy programu Międzynarodowej Oceny Umiejętności Uczniów PISA). Odwołuję się do opinii wiodących ekspertów polskich (Bortnowskiego 2002 i Chrząstowskiej 2000) oraz brytyjskich (Aldersona 2001). Konkluzje z moich rozważań wskazują na potrzebę wprowadzenie alternatywnych technik testowania, np. testowania procesu, a nie tylko „produktu" czytania oraz na potrzebę konstruowania bardziej trafnych testów umiejętności interpretacji tekstów. Zwracam uwagę także na brak testów czytania pobieżnego (ang. *extensive reading*).

c/ ***Kreatywność w procesie czytania w języku obcym***

W 2001 r. nawiązałam współpracę z ośrodkiem znajdującym się w Rydze, zajmującym się badaniem różnych aspektów kreatywnością w uczeniu się. Współpraca ta, polegająca na wymianie doświadczeń dydaktycznych i naukowych oraz moim uczestnictwie w konferencji organizowanej przez ww. instytucję (zał. 4 p. IIIC4), zainspirowała mnie do rozważań dotyczących czytania jako procesu twórczego (Kusiak 2003 – zał. 3A p. IIIB3; Kusiak 2011a – zał. 3A p. IIIB16). W czasie przeglądu literatury psychologicznej na temat kreatywności skoncentrowałam się na podejściu humanistycznym, krytycznym oraz systemowym. W odniesieniu do sprawności czytania w języku obcym, najodpowiedniejszym wydało mi się podejście reprezentowane przez Cartera (2004), reprezentujące perspektywę systemową, które

podkreśla dynamiczny charakter kreatywności oraz potrzebę konceptualizacji kreatywności jako zarówno mentalnej, jak i socjo-kulturowej „umiejętności". Moje publikacje dotyczące tego tematu, oprócz rozważań teoretycznych, zawierają także propozycje ćwiczeń dydaktycznych, które moim zdaniem pomagają w wykształceniu umiejętności „kreatywnego" czytania.

d/ ***Interdyscyplinarność w badaniach procesu czytania***

Zainteresowanie tą tematyką wynika z moich wcześniejszych badań dotyczących oceniania, które zwróciły moją uwagę na potrzebę spojrzenia na czytanie nie tylko z perspektywy psychologii, językoznawstwa i dydaktyki, ale także innych dyscyplin, takich jak filozofia języka, kulturoznawstwo i krytyka literacka. W swojej publikacji (Kusiak 2010 – zał. 3A, p. IIIC5) zastanawiam się na definicjami terminu „interdyscyplinarność'', powołując się na polskich badaczy (Nycz 2006) oraz zastanawiam się nad interdyscyplinarnością w badaniach dotyczących procesu rozumienia tekstu. W rozważaniach koncentruję się na perspektywie fenomenologicznej Isera (1976) oraz poglądach Umberta Eco (2007), podkreślających rolę czytelnika w interpretacji tekstu. Zainteresowały mnie lingwistyka tekstu zajmująca się interakcją między tekstem a czytelnikiem oraz współczesne gramatyki tekstu, koncentrujące się nie tylko na analizie struktury tekstu, ale również na relacji między strukturą tekstu a procesami odbywającymi się w umyśle czytelnika. Cenną perspektywą wydały mi się także teorie kulturowe, wg których tekst postrzegany jest jako produkt kultury, a czytanie wymaga rozumienia socjokulturowych implikacji obecnych w tekście oraz odniesienia tekstu do tła społecznego i kulturowego. Opisywane rozważania miały wpływ na moje kolejne badania oraz działania dydaktyczne. Spojrzenie na tekst i czytanie z perspektywy teorii kulturowych podkreśla potrzebę doskonalenia kompetencji interkulturowej czytelnika oraz umiejętności krytycznego odbioru tekstu. Ta perspektywa zainspirowała mnie do zaplanowania kursu krytycznego czytania dla moich studentów oraz do kolejnego badania (Kusiak, Bandura 2007 – zał. 3A p. IIIB9), które jest opisane bardziej szczegółowo w dalszej części dyskusji (w punkcie e). Natomiast niektóre modele powstałe w ramach lingwistyki tekstu stanowiły istotną pomoc w konstruowaniu narzędzi zastosowanych do analizy tekstów oraz protokołów głośnego myślenia w badaniu opisywanym w punkcie 4 tego załącznika (Kusiak 2013)

e/ ***Proces rozumienia tekstu w perspektywie interpersonalnej***

Moje ostatnie zmagania badawcze mają na celu spojrzenie na proces rozumienia tekstu jak na proces interpersonalny, tzn. jak na kolektywne konstruowanie rozumienia tekstu w czasie grupowych dyskusji. Badania osadzone są w konstruktywistycznej teorii społeczno-kulturowej mają dwa cele: 1/ analizę i scharakteryzowanie dyskursu edukacyjnego tworzonego w czasie takich dyskusji oraz 2/ poznanie charakteru reprezentacji tekstu tworzonej w czasie grupowej pracy nad tekstem oraz mechanizmów jej konstruowania. Moje dotychczasowe badania (Kusiak 2012a – zał. 3A p. IIIB19; Kusiak 2013 – zał. 3A p. IIIB22) skoncentrowały się na celu pierwszym. Choć badania należy uznać jako wstępne i pilotażowe, wstępna analiza interakcji pozwoliła na wyodrębnienie pewnych typów interakcji,

takich jak „monologowanie'' czy charakterystycznego dla dyskursu szkolnego wzorca IRF (ang. *initiation, response, feedback*). Zarysowały się także role pełnione przez nauczyciela i uczniów. W dalszych etapach chciałabym skupić się na dogłębnej analizie interakcji oraz na odniesieniu analizowanego dyskursu do czytanego tekstu. Ważną decyzją będzie wypracowanie metodologii, która pozwoli na zrealizowanie tych celów. Przedsięwzięcie to jest kontynuacją badań nad dyskursem szkolnym zrealizowanych przez polskich badaczy, np. Góreckiej i in. (2012) i Niżegorodcew (2007). Dlatego uważam je za niezmiernie istotne w moim rozwoju badacza i na nim właśnie pragnę skoncentrować moje przyszłe wysiłki badawcze.

f/ ***Rola języka rodzimego w uczeniu się języka obcego***

Rosnące zainteresowanie świadomością metajęzykową jest przedmiotem licznych badań interjęzykowych (Gabryś-Barker 2005; Morris 2003; Whyatt 2007). Wyróżnia się wiedzę językową, czyli wiedzę dotyczącą danego języka, oraz wiedzę metajęzykową czyli reprezentację abstrakcyjnych aspektów struktury języka, która ujawnia się poprzez wiedzę danego języka (Bialystok 2001). Podkreśla się potrzebę doskonalenia umiejętności spojrzenia na język jak na obiekt, czyli uświadamianie uczącym się ich wiedzy o języku (van Lier 1999; Mora 2007). Badania wskazują na świadomość metajęzykową jako na istotny czynnik w prognozowaniu osiągnięć akademickich studentów (Morris 2003). Podkreśla się rolę uczenia się języka obcego w kształtowaniu się zarówno świadomości dotyczącej języka rodzimego, jak i tej „ogólnej'', niezależnej od danego języka (Gabryś-Barker 2005). Opierając się na przypuszczeniu, że osoby dwujęzyczne mogą posiadać lepszą wiedzę metajęzykową dotycząca języka obcego niż tą związaną z własnym językiem rodzimym, przy równoczesnym bogatszym, choć nieuświadomionym, repertuarze strategii użycia języka ojczystego, proponuje się integrację działań w nauczaniu języka ojczystego i języka obcego (Grabe i Stoller 2002). Ten pogląd jest także obecny w dokumentach dotyczących edukacji szkolnej w Polsce, takich jak podstawa programowa kształcenia ogólnego, która zachęca nauczycieli języków obcych do korzystania z wiedzy i umiejętności nabytych przez uczniów w trakcie nauki innych przedmiotów. Celem moich badań kwestionariuszowych (Kusiak 2009c – zał. 3A p. IIIB12) było określenie, jakie znaczenie studenci neofilologii przywiązują do swojej edukacji polonistycznej, czyli kształcenia językowego i literackiego oraz jakich umiejętności nauczyła ich szkoła podstawowa i średnia. Główną część kwestionariusza stanowiły pytania dotycząca umiejętności, które wg podstawy programowej (obowiązującej od 2007 r.) były celami kształcenia polonistycznego. Jedno z pytań poleciło respondentów określenie, czy wiedza i umiejętności rozwijane na lekcjach języka polskiego pomagają im w doskonaleniu wiedzy i umiejętności związanych z językiem obcym. Wyniki dostarczyły mi cennych informacji, które mogłam wziąć pod uwagę planując kurs gramatyki opisowej dla studentów. Badanie wykazało słabe przygotowanie studentów do czytania tekstów publicystycznych oraz krytycznego odbioru kultury masowej. Dużym zaskoczeniem były uwagi studentów podkreślające wpływ lekcji języka obcego na wykształcenie pewnych umiejętności, takich jak komponowanie dłuższych wypowiedzi pisemnych i redagowanie

tekstu. Komentarze te świadczą o bardziej świadomym uczeniu się tych umiejętności w języku obcym. Są także argumentem przemawiającym za integracją działań dydaktycznych nauczycieli języków obcych i języka rodzimego w ramach zajęć wchodzących w skład kształcenia językowego. Uważam, że moje sugestie są podobne do tych proponowanych przez badaczy przedstawionych powyżej; podkreślają wzajemną relację między wiedzą i umiejętnościami dotyczącymi języka rodzimego i języka obcego.

g/ ***Rozwijanie refleksji wśród przyszłych nauczycieli***

Doświadczenia dydaktyczne zdobyte przede wszystkim w czasie pełnienia funkcji opiekuna studentów w czasie ich praktyk pedagogicznych oraz promotora prac licencjackich zainspirowały mnie do podjęcia badań w działaniu (ang. *action research*) na temat promowania i doskonalenia umiejętności badawczych wśród przyszłych nauczycieli. Wnioski płynące z tych badań (Kusiak 2005b – zał. 3A p. IIIB5) wskazują na znaczną rolę praktyk pedagogicznych w rozwijaniu ww. umiejętności. Badania zaowocowały napisaniem dwóch skryptów dla studentów odbywających praktyki pedagogiczne (Kusiak 2003 – zał. 3A p. IIIF1; Kusiak 2011 – zał. 3A p. IIIF2). Materiały mogą być pomocne w wykształcaniu u studentów umiejętności refleksji i samooceny w czasie ich pierwszych doświadczeń nauczycielskich.

h/ ***Analiza podręczników do nauczania języka angielskiego jako obcego***

Prace nad podręcznikami do nauczania języka angielskiego jako obcego oraz działalność jako rzeczoznawca MEN ds. programów i podręczników do nauki języka angielskiego zachęciły mnie do krytycznego porównania kilku podręczników i podzielenia się moimi uwagami w publikacjach naukowych (Kusiak 2011b – zał. 3A p. IIIB17) oraz tych o charakterze popularyzatorskim (Kusiak 2006a, 2006b, 2006c – zał. 3A p. IIID1,2,3). W pierwszej z wspomnianych publikacji analizuję trzy podręczniki do nauczania języka angielskiego wykorzystywane w edukacji wczesnoszkolnej pod kątem rozwijania świadomości metafonologicznej na tym etapie rozwoju językowego. Na przykładzie ćwiczeń dydaktycznych pokazuję rolę, jaką ten czynnik odgrywa we wczesnym etapie czytania. Poruszam też kwestię rozwijania tej sprawności w języku rodzimym i obcym; jako pewne rozwiązanie proponuję integrację działań dydaktycznych między nauczycielem języka obcego i języka rodzimego.

Podsumowując, w moich badaniach skupiam się na różnych aspektach procesu czytania, takich jak kreatywność w procesie czytania, czy porównanie procesu czytania w języku rodzimym i obcym. Interesuję się też innymi zagadnieniami związanymi z procesami uczenia się i nauczania języków obcych, np. rolą języka rodzimego w uczeniu się języka obcego, problematyką związaną z kształceniem nauczycieli języków obcych oraz rolą podręcznika w nauczaniu języków obcych. Moje zainteresowania badawcze łączą się z działalnością dydaktyczną. Dydaktyka zachęca mnie do zadawania pytań i inspiruje do podjęcia badań.

Badania pozwalają na weryfikację intuicyjnych hipotez powstałych w czasie praktyki dydaktycznej.

Mój dorobek publikacyjny (zał. 3A) obejmuje w sumie pięćdziesiąt cztery pozycje, z czego czterdzieści pięć to prace opublikowane po doktoracie. Po uzyskania stopnia doktora byłam autorem jednej monografii naukowej, autorem dwudziestu rozdziałów w zbiorach pod redakcją, współautorem dwóch rozdziałów w zbiorach pod redakcją, autorem sześciu artykułów w czasopismach naukowych, autorem trzech artykułów w czasopismach dla nauczycieli. Byłam też redaktorem dwóch monografii zbiorowych, autorem dwóch skryptów dla studentów neofilologii, współautorem trzech podręczników do nauczania języka angielskiego dla uczniów gimnazjum, autorem dwóch zestawów testów oraz autorem dwóch książek dla nauczyciela. Pełniłam rolę konsultanta metodycznego w czasie prac nad trzema podręcznikami do nauki języka angielskiego. Ponadto tłumaczyłam dwa rozdziały w monografii zbiorowej oraz recenzowałam jeden artykuł w międzynarodowym czasopiśmie.

5.2. Referaty wygłoszone na konferencjach

Udział w konferencjach traktuję jako nieocenioną okazję do bezpośredniego kontaktu i wymiany poglądów z innymi badaczami; jest to także możliwość przedstawienia własnych poglądów i wyników badań oraz otrzymania natychmiastowej informacji zwrotnej na ich temat. Konferencje, w których biorę udział, z racji moich zainteresowań badawczych, mają charakter zarówno naukowy, jak i popularnonaukowy. Po uzyskaniu stopnia doktora wygłosiłam w sumie trzydzieści referatów na konferencjach naukowych krajowych i zagranicznych (zał. 4 p. IIIA; IIIC), w tym dwadzieścia jeden referatów w języku angielskim i dziewięć – w języku polskim. Wygłaszałam referaty na różnych spotkaniach naukowych organizowanych na Uniwersytecie Jagiellońskim, np. na seminarium naukowym poświęconym dydaktyce języków obcych prowadzonym przez prof. A. Niżegorodcew i prof. W. Miodunkę (zał. 4 p. IIIG4) oraz prowadziłam warsztaty dla nauczycieli (zał. 4 p. III H, I).

5.3. **Dorobek dydaktyczny i popularyzatorski oraz współpraca z instytucjami, organizacjami i towarzystwami naukowymi**

Moje bogate doświadczenie dydaktyczne obejmuje prowadzenie wykładów i ćwiczeń z metodyki nauczania języka obcego jako obcego, przedmiotów językoznawczych, np. gramatyka opisowa oraz ćwiczeń z praktycznej znajomości języka angielskiego (zał. 4 p. IA). Byłam promotorem osiemdziesięciu prac licencjackich; przez wiele lat sprawowałam opiekę nad studentami odbywającymi praktyki pedagogiczne (zał. 4 p. IB). Od 2012/2013 r. sprawuję opiekę naukową nad studentami przygotowującymi prace magisterskie. Od początku mojej kariery zawodowej (1991 r.) pracuję w Nauczycielskim Kolegium Języków Obcych Uniwersytetu Jagiellońskiego (obecnie studia I stopnia filologia angielska z językiem niemieckim), które było wówczas nową instytucją kształcącą nauczycieli języków obcych. Pragnę podkreślić, że wymienione powyżej zajęcia prowadziłam wg własnych autorskich programów nauczania. Aktywnie uczestnicząc w tworzeniu Kolegium, miałam wrażenie, że

robię coś ważnego dla nowoutworzonej jednostki Uniwersytetu Jagiellońskiego oraz dla siebie – młodego wówczas pracownika dydaktycznego.

Do moich osiągnięć dydaktycznych zaliczam także udział w kilku projektach (zał. 4 p. IIA, B). W latach 1998-2002 uczestniczyłam w projekcie realizowanym w dawnym NKJO UJ, którego głównym celem było stworzenie systemu mentorskiego dla studentów odbywających praktyki pedagogiczne. Moje uczestnictwo w tym projekcie polegało na prowadzeniu warsztatów dla mentorów. Cieszę się, że w latach 1995-1997 miałam okazję uczestniczyć w pracach nad standaryzacją końcowego egzaminu z języka angielskiego w grupie kolegiów małopolskich i w latach 1996-1997 pełniłam funkcję koordynatora prac związanych z tworzeniem i przeprowadzeniem tego egzaminu (w ramach *Prince Academic Projects*). Doświadczenia zdobyte w projekcie przekazałam w kolejnych projektach sponsorowanych przez British Council, które polegały na pracach nad nową formą egzaminu maturalnego na Łotwie (2001 r.) i w Estonii (2000 r.),. W obu wypadkach prowadziłam warsztaty dla edukatorów układających te egzaminy. Brałam także udział w projekcie Wydawnictwa Szkolnego PWN (2002-2007), którego celem było napisanie serii podręczników do nauki języka angielskiego do gimnazjum – nowego wówczas etapu w szkolnictwie średnim. Chciałam podkreślić, że był to wtedy pierwszy podręcznik stworzony i wydany przez polskie wydawnictwo. Praca nad serią podręczników *Boomerang*, choć bardzo trudna i czasochłonna, dała mi wiele satysfakcji i wzbogaciła moją wiedzę i umiejętności dotyczące tego podstawowego narzędzia w nauczaniu języka obcego. Pozwoliła mi też spojrzeć na proces tworzenia podręcznika w oparciu o dokumenty takie jak *Europejski System Kształcenia Opisu Językowego* (2003) czy *Podstawę Programową Kształcenia Ogólnego*. W pracach tych byłam odpowiedzialna za zaplanowanie rozkładu materiału dla całej serii podręczników. Ponadto byłam współautorem trzech podręczników serii, dwóch książek dla nauczyciela oraz dwóch zestawów testów (zał. 3A p. III E). W czasie prac nad całą serią podręczników pełniłam też rolę konsultanta metodycznego. Zdobyte doświadczenia wykorzystałam w pracy dydaktycznej ze studentami - przyszłymi nauczycielami języków obcych. Kolejnym projektem, w którym brałam udział, niezwiązanym z dydaktyką, był projekt prof. K. Wilkoszewskiej mający na celu przygotowanie pierwszego w Polsce tomu poświęconego estetyce japońskiej. Mój udział w tym projekcie polegał na tłumaczeniu dwóch rozdziałów, które są częścią książki pod tytułem *Estetyka Japońska. Antologia* (2001), wydanej przez Universitas.

5.4. Inne

Mój dorobek popularyzatorski, oprócz konferencji opisanych w punkcie 5.2. powyżej, zawiera także prowadzenie warsztatów dla nauczycieli języków obcych i uczniów szkół średnich (zał. 4 p. III H, I) oraz referaty wygłoszone na spotkaniach naukowych (zał. 4 p. III G). Za ważną formę popularyzującą naukę uważam moją pracę jako kierownika zespołu badawczego „Teoria i praktyka nauczania języka angielskiego jako obcego'', działającego przy NKJO UJ w latach 2006-2010. W ramach tej funkcji organizowałam działalność

badawczą kolegium, m.in. systematyczne spotkania naukowe zespołu oraz zainicjowałam organizację seminarium naukowego *Dialogue in Foreign Language Education* (maj 2007).

Do innych form działalności należy też moje uczestnictwo w pracach organizacyjnych konferencji naukowych. Dotychczas uczestniczyłam w pracach organizacyjnych siedmiu konferencji (zał. 4 p. III J, K).

Od 2004 r. pracuję jako rzeczoznawca Ministerstwa Edukacji Narodowej. Na zamówienie Ministerstwa recenzuję podręczniki do nauki języka angielskiego oraz programy nauczania. Do tej pory sporządziłam kilkadziesiąt opinii merytoryczno-dydaktycznych podręczników oraz kilka opinii programów nauczania. Byłam recenzentem jednego artykułu w międzynarodowym czasopiśmie naukowym (zał. 3A p. III G2).

W 2011 r. zostałam odznaczona Srebrnym Medalem za Długoletnią Służbę. Jestem długoletnim członkiem PASE (Stowarzyszenia Nauczycieli Akademickich Filologii Angielskiej) oraz PTN (Polskiego Towarzystwa Neofilologicznego).

Bibliografia cytowana w autoreferacie:

Alderson, J. C. (2001). *Assessing Reading*. Cambridge: Cambridge University Press.

Arabski, J. (2002). Learning strategies of L1, L2 and L3 lexis. W: J. Arabski (red.). *Time for Words: Studies in Foreign Language Vocabulary Acquisition*. Frankfurt am Main: Peter Lang. 209-215.

Bialystok, E. (2001). *Bilingualism in Development: Language, Literacy and Cognition*. Cambridge: Cambridge University Press.

Block, E. (1986). The comprehension strategies of second language readers. *TESOL Quarterly* 20(3): 463-494.

Bortnowski, S. (2002). Komentarz do polskiej porażki. *Polonistyka* 3: 182-184.

Britton, B. (1994). Understanding expository text. W: M.A. Gernsbacher (red.). *Handbook of Psycholinguistics*. San Diego: Academic Press. 641-674.

Carter, R. (2004). *Language and Creativity: The Art of Common Talk*. New York: Routledge.

Cavalcanti, M.C. (1987). Investigating FL reading performance through pause protocols. W: Færch, C. and G. Kasper (eds.). *Introspection in Second Language Research*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd. 230-250.

Chodkiewicz, H. (2000). *Vocabulary Acquisition from the Written Context. Inferring Word Meanings by Polish Learners of English*. Lublin: Maria Curie-Skłodowska University Press.

Chrząstowska, B. (2000). Matura z gabinetu. *Polonistyka 2000* 10: 590-595.

Cieślicka, A. (2000). The effect of language proficiency and L2 vocabulary learning strategies on patterns of bilingual lexical processing. *Poznań Studies in Contemporary Linguistics* 36: 27-53.

Davis, J. i L. Bistodeau (1993). How do L1 and L2 reading differ? Evidence from think-aloud protocols. *The Modern Language Journal* 77: 459-471.

Dijkstra, T. i W. J. B. van Heuven (1998). The BIA model and bilingual word recognition. W: J. Grainer and A. M. Jacobs (red.). *Localist Connectionist Approaches to Human Cognition.* Mahwah, NJ: Erlbaum.

Drożdział-Szelest, K. (1997). *Language Learning Strategies in the Process of Acquiring a Foreign Language.* Poznań: Motivex.

Eco, U. (2007). *Sześć Przechadzek po Lesie Fikcji.* Kraków: Wydawnictwo Znak.

Gabryś-Barker, D. (2005). *Aspects of Multilingual Storage, Processing and Retrieval.* Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.

Garnham, A. (1981). *Mental Models as Representations of Discourse and Text.* Dissertation, Sussex University.

Górecka, J., W. Wilczyńska, B. Wojciechowska (2012). *Developing L2 oral competence through an integrated discursive approach: The conceptual Framework of the Project and the pilot study results.* (w druku)

Grabe, W. i F. Stoller. (2002). *Teaching and Researching Reading.* London: Pearson Education.

Horiba, Y., P.W. van den Broek i C.R. Fletcher (1993). Second language readers' memory for narrative texts: Evidence for structure-preserving top-down processing. *Language Learning* 43: 345-372.

Iser, W. (1976). *The Art of Reading.* Baltimore: The Johns Hopkins University Press.

Jenkin, H., S. Prior, R. Richard, A. Wainwright-Sharp i E. Bialystok (1993). Understanding text in a second language: A psychological approach to an SLA problem. *Second Language Research* 9: 118-139.

Karpińska-Szaj, K. (1999). Percepcja w czytaniu interakcyjnym jako przedmiot badań. *Neofilolog* 18: 47-55.

Kilborn, K. and T. Ito (1989). Sentence processing strategies in adult bilinguals. W: B. MacWhinney and E. Bates (eds.). *The Cross-linguistic Study of Sentence Processing.* New York: Cambridge University Press. 256-291.

Koda, K. (2005). *Insights into Second Language Reading. A Cross-Linguistic Approach.* Cambridge: Cambridge University Press.

Kroll, J. F. and E. Stewart (1994). Category inference in translation and picture naming: Evidence for asymmetric connections between bilingual memory representations. *Journal of Memory and Language* 33: 149-174.

Kusiak, M. 1991. *Secondary school students' and teachers' assessment of individualisation in teaching English.* Nieopublikowana praca magisterska. Kraków: Uniwersytet Jagielloński.

Kusiak, M. 2000. *The effect of metacognitive strategy training on reading comprehension and metacognitive knowledge.* Nieopublikowana praca doktorska. Kraków: Uniwersytet Jagielloński.

Latkowska, J. (2001). The influence of the L2 on L1 competence: a study of crosslinguistic interaction in an L1 environment. W: J. Arabski (2001). *Insights into Foreign Language Acqusition and Teaching.* Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego. 149-162.

Michońska-Stadnik, A. (1996). *Strategie Uczenia się i Autonomia Ucznia w Warunkach Szkolnych.* Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.

Mora, J.K. (2007). Metalinguistic transfer in biliteracy instruction: Theory, research and effective practice. Referat prezentowany na konferencji Two-Way CABE, Burlingame, CA, lipiec 10-13, 2007. http://coe.solsu.edu/people/jmora [2.09.2009].

dr Monika Kusiak
Instytut Filologii Angielskiej
Uniwersytet Jagielloński

Morris, L. (2003). Linguistic knowledge, metalinguistic knowledge and academic success in a language teacher education programme. *Language Awareness* 12(2): 109-123.

Niżegorodcew, A. (2007). *Input for Instructed L2 Learners*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.

Nycz, R. (2006). Wprowadzenie. W: M.P. Markowski I R. Nycz (red.). *Kulturowa Teoria Literatury. Główne Pojęcia i Problemy*. Kraków: Universitas. 5-38.

Otwinowska-Kasztelanic, A. (2007). Na drodze ku różnojęzyczności: podnoszenie świadomości językowej przy nauczaniu słownictwa na przykładzie języka angielskiego. W: M. Jodłowiec i A. Niżegorodcew (red.). *Dydaktyka Języków Obcych na Początku XXI wieku.* Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego. 99-110.

Pawlak, M. (2009). Metodologia badań nad strategiami uczenia się. *Neofilolog* 32: 65-83.

Piasecka, L. (2001). Role of world knowledge in text comprehension. W: J. Arabski (red.). *Research on Foreign Language Acquisition*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego. 123-132.

Pritchard, R. i S. O'Hara (2008). Reading in Spanish and English: A comparative study of processing strategies. *Journal of Adolescent and Adult Literacy* 51(8): 630-638.

Rosenblatt, L. (2004). The transactional theory of reading and writing. W: R.B. Ruddell and N.J. Unrau (red.). *Theoretical Models and Processes of Reading*, 5th edition. Newark, DE: International Reading Association. 1363-1398.

Sadoski, M. i A. Paivio. (1994). A dual coding view of imagery and verbal processes in reading comprehension. W: R. B. Ruddell, M. R. Ruddell i H. Singer (red.). *Theoretical Models and Processes of Reading*, 4th edition. Newark, DE: International Reading Association. 582-601.

Suarez, A. i P. Meara (1989). The effects of irregular orthography on the processing of words in a foreign language. *Reading in a Foreign Language* 6(1): 349-356.

van Dijk, T. i W. Kintsch. (1983). *Strategies of Discourse Comprehension.* New York: Academic Press.

van Lier, L. (1999). *Interaction in the Language Curriculum. Awareness, Autonomy and Authenticity.* Edinburgh: Longman.

Whyatt, B. (2007). The use of metalinguistic knowledge in the process of translation. A study of metalinguistic comments in students self-reports. Referat przedstawiony na Linguistic Meeting w Poznaniu.

Monika Kusiak